

国語科教師が持つ授業実践知の習熟過程に関する事例研究

A Case Study on Proficiency in Practical Knowledge of Two Japanese Language Teachers

丸 山 範 高

Noritaka MARUYAMA

和歌山大学教育学部

2008年10月3日受理

1. 問題の所在

本研究は、同一の高等学校に勤務する2名の国語科教師が具備する、国語科授業を構想・実践・省察するにあたって指針となる知識(以下、「授業実践知」と記す)の具体を明らかにすることを目指すものであるが、とりわけ、授業実践上の蹉跎経験から培われた授業実践知に焦点を絞って考察する。

教師は、授業実践から培われた経験的知識や、教科内容・教授方法に関わる学問的知識を、学習者の状況を見極めながら、柔軟に駆使することによって授業を実践する。こうした、教師が保有し授業の構想・実践・省察において指針とする授業実践知の特質について、佐藤(1997)は、研究者の理論的知識と対比しながら、そうした知識の性格を、個々の教師が具体的な実践経験を通じて形成した、文脈依存的な知識であるとしている¹⁾。また、宮崎(1998)は、教材内容や教材の理解過程に関する知識に加えて、目の前の学習者の全体についての知識が融合された「状況の全体性」という特徴を、授業実践知が持っているとして指摘する²⁾。さらに、秋田(1992)は、授業実践知の内容に関わる先行研究を総括する中で、「文脈独立の一般化した知識ではなく、自分の学級の生徒に合わせ、各教材内容に即した文脈固有の知識」³⁾と、定義づけている。したがって、授業実践知の概念化にあたっては、知識の内容を断片的に明らかにするのではなく、授業という状況の全体性を見つつ多面的な視座から具体性のレベルで知識の記述を行うことが必要である。

国語科教師は、自らの授業を契機として、教室の学習者が国語教材に主体的に関わり国語の学びを進展させることを願って、授業を構想・実践する。しかしながら、学習者を取り巻く状況が整わなければ、たとえば、授業技術の1つである発問を優れたものにしても、学びが起らないというのが、多くの教室の現実である。したがって、学習者の主体的な国語の学びを実現するための授業実践知の概念化にあたっては、断片的な授業技術レベルで知識をとらえるのではなく、教室における教師の働きかけと、それに対応した学びの具体的状況とを連接させた概念化が必要である。この点に関して、秋田(2004)は、「教師の知識は具体的なある

特定の生徒たちとの経験を通して実際にどのように振る舞うかという個別経験に基づいて培われています。したがって、一般的な教授法の知識がどの先生にも役立つ、A先生の知識がそのままB先生の授業にも役立つといったことは必ずしも正しいといえません。(中略)したがって大事なことは、知識を共有したり交流していくためには、できるだけ具体的な実際の事例を通して理解し知識と一緒に形成していくことである⁴⁾と指摘する。つまり、授業実践知は、抽象化された法則的知識としてとらえるのではなく、授業を取り巻く個別具体的な背景の状況を含めた形で概念化し、共有を図っていくことが必要である。

そこで、こうした特質を持つ授業実践知の概念化を試みる本研究では、国語科という特定の教科の視座から切り取った知識で、かつ、特定の国語科教師が授業実践上のつまづきを克服する過程を経て培った知識に焦点を当てて、背景の状況を含めたその内容の全体像と習熟過程とを明らかにする。

特定の教師の授業実践知を明らかにする研究の意義は、特定の教師の授業実践知を披露するにとどまるものではなく、授業実践知の概念化のあり方を具体的に提示することができる点にある。つまり、知識が活用される具体的な文脈を伴わない、どのような状況下の授業にでも適応できそうな錯覚を与える抽象化平板化された法則的な知識を提示するのではなく、国語科授業実践という具体的な状況の中に位置付けられた知識の存在を、概念化によって明らかにすることができるのである。さらに、発問の仕方、板書の方法といった、ある種法則化された教授技術に関わる抽象的形式的断片的な知識を拠りどころとして授業を構想・実践せざるを得なかった多くの教師に対して、授業という現象を状況の個別具体性および全体性という視点から見つめ直し、自らの授業実践を抽象的形式的断片的な法則的知識を超えた個別具体的な知識レベルでとらえ返し、そのかけがえのない経験固有の豊かさを認識する契機を与えるはずである。

また、本研究では、現状のみならず過去の国語科授業実践における蹉跎経験を取り上げるわけであるが、これは、現在の熟練した実践経験と過去の蹉跎経験と

を対比しながら、一連の授業実践経験歴として意味付けることによって、授業実践知の全体性および習熟過程をより具体的に描き出すことができるという意義が見出せるからである。

2. 研究の方法

本研究は、特定の国語科教師が経験の積み重ねによって培ってきた授業実践知の概念化を目的とするものであるため、ある程度の時間的な幅を持つ経験を、個々の教師が意味付け、その結果を語りとして構築するという方法が有効である。この研究は、教師の語り＝ナラティブを手がかりとした質的研究として位置付けられる。この研究方法によって迫ることができる研究対象について、藤原(2007)は、「ナラティブは、本来、ある個人の経験に、とりわけその経験の積み重ねのあり様に迫るための手がかりであり」、「教師のナラティブは、教材や学習活動がもつ目標達成上の効果を対象とする場合よりも、授業を教師の視点からとらえ、教師がそれまでの経験をふまえつつ、ある授業の構想と実践に込めている意図や判断を対象とする場合に、手がかりとして適している⁵⁾と述べており、本研究における研究対象に合致する。

なお、教師の語りをとらえるために、本研究では、ライフストーリー・インタビュー法を採用する。その理由は、現時点から過去の授業実践を対象化し評価しながら、その授業実践に関わる物語を回答者と質問者によって協同構築するからである。

ライフストーリー研究については、桜井(2002)(2006)に詳しい。桜井(2002)は、ライフストーリー・インタビューの「語りは過去の出来事や語り手の経験したことというより、インタビューの場で語り手とインタビュアーの両方の関心から構築された対話的混合体にほかならない」とする。したがって、ライフストーリー・インタビューには、語られた「出来事の経過や登場人物の考えや行為のなかに、語り手とインタビュアーの解釈がふくまれて、ひとつのまとまりをもった語りが構成される」という「ライフストーリーの物語的構成」という特質があるという⁶⁾。そして、この「ライフストーリーの物語的構成」の内容について、桜井(2006)は、「語りには、プロットで構成されるくあのときーあそこ」の物語と「いまーここ」のインタビュー過程をわけるフレームが存在している。「いまーここ」ではたされる主要な機能は物語に対する「評価」であって、「語られた物語の意味と語りの理由や動機を表す」。「この二つの位相をふくむ全体がライフストーリーの語りなのである」と説明している⁷⁾。

インタビューによって引き出された教師の語りは、当該教師の授業実践知の対象化を試みるという質問者(筆者)の意向が、インタビューの場における語り手と質問者との共通する文脈に反映され、結果として、過

去の実践の物語と、それに対する現在からの評価とが組み合わされた語りを構成する。このような意味において、本研究で取り上げるインタビューは、ライフストーリー研究に位置付けられる。

3. 調査の概要

近畿地方にある同一の公立高等学校に勤務する2名の国語科教師を対象にインタビュー調査を行った。

《対象》

X先生・Y先生ともに、教職経験が約10年あり、大学卒業後、新任時より当該高等学校(大学進学を意識した教育課程が編成された高等学校)に勤務している。なお、いずれの先生も、学校管理者より、優れた授業を実践できる教師として、高い評価を受けている。

《調査日時》

X先生……平成20(2008)年3月18日

Y先生……1次：平成19(2007)年9月11日

2次：平成19(2007)年11月30日

※ Y先生の2次インタビューは、1次インタビューで語られなかったことについての補足のために行った。また、X先生については、補足すべき事柄がなかったため、2次インタビューを行っていない。

《調査時間》

各回約1時間

《調査の流れ》

- (1) 過去に実践した授業の学習指導案、授業で活用したワークシートなどの授業実践資料を事前に受け取り、インタビューにおける質問項目を検討する。
- (2) インタビューを行い、カセットレコーダーに録音する。
- (3) 記述・解釈された事例の妥当性を高めるため、被調査教師と筆者とで、その内容について協同で検討する。

《インタビューの流れ》

インタビューでは、まずはじめに、それぞれの先生とも、教材や過去の授業実践をできるだけ具体的に思い出しながら、理想とする授業像、さらには理想の授業を実現するための方法について語っていただいた。続いて、教師としての働きかけにもかかわらず学習者の学びを引き出すことができなかった蹉跎経験を振り返っていただき、さらに、蹉跎経験克服のための方策として学習者の学びを引き出す授業を実践していくために取り組んでこられたことを語っていただいた。

4. 事例研究の結果

4.1. 授業実践知の概念化にあたっての枠組み

授業実践知とは、授業実践経験によって培われたさまざまな知識の複合体である。つまり、授業を展開していく際に駆動される、発問などの授業展開方法に関わる知識(以下、「方法的知識」と記す)だけでなく、そうした知識を背後で支える知識(たとえば、どのような授業を理想とするかに関わるような理念についての知識、過去の授業実践における蹉跌についての知識など)も含まれる。

授業は、教師が、理想の授業の実現を志向し過去の実践経験を振り返りつつ、さまざまな方法的知識を駆使しながら実践するものである。したがって、経験豊かな教師が授業実践経験から培った授業実践知は、当該教師にとって外在的な、教育学などの理論によって法則化された、対症療法的知識とは性格を異にする。そこで、事例の記述と解釈にあたっては、まずはじめに、それぞれの教師の方法的知識の特徴について述べた後、その方法的知識が、外在的な対症療法的な知識ではなく授業実践経験を基盤とした知識であることを示すために、当該方法的知識確立の背景となる、それぞれの教師固有の個別具体的な状況を具体化することとする。

なお、表記の方法について、インタビューデータの引用箇所は〈〉で表記する。

4.2. 事例の記述と解釈

4.2.1. X先生の事例

4.2.1.1. 方法的知識の具体

X先生は、国語科「読むこと」の領域の授業において、教材文の読みを、〈意味が分かるレベル〉にとどめず〈考えるレベル〉に高めていくことを目指している。そうした理念を実現するために意識的に工夫している方法的知識として、先生は、〈発問の仕方〉〈記述解答の添削〉〈1時間で黒板1枚分(のボリュームの板書)〉といった3つの知識を取り上げられた。

①〈発問の仕方〉は、授業の準備段階で気を配っていることである。

〈特にやっぱ思うのは、あの、ま、こっちが発問する、特にまあ、記述で答えなさい、あの、ま、僕、ノートに書かすんですけど、発問したことをまずまあノート書きなさいっていうて書かすんですけども、そのまあ、書かすときに、あの、生徒がまあ、本当に困らんやろか、結構、わかったつもりで実は文章にまとめにくい発問なんかもあったりするんで、実際まあ答えやすい形で発問できているかどうかを、ちょっと試しに書いてみるとか、特に、その、まあ発問の仕方に割く時間が長いですかね。(中略)まず、まあ、あの、一言、単語では答えぬくい発問にするとというのが1つ、まあ、思うことですね。ある程度、まあ、短くても、ある程度、まあ文章でしゃべらなあかん、答えなあかんような発問を、まあ、作るっていうことと、あとは、あの、ある程

度、まあ、どんな学力の子でも比較的たどりつきやすいような、教科書の言葉とか、そういったものを、まあまとめる、というふうな答えになるような、あんまり飛躍もし過ぎない、簡単過ぎもしないというようなところで、まあ、難易度の調整っていうたらおかしいですけど、そのあたりの工夫っちゃうか、考えるポイントはそこやと思います。〉

この語りから、先生は、授業における発問という方法的知識そのものではなく、ある特定のタイプの発問を重視していることがわかる。つまり、教材文のことは引用するだけで答えられる短答形式の発問ではなく、教材文を参照しつつも、まとまりある表現を学習者自らが組み立てあげる、解答表現を熟考するタイプの発問を、特に重視しているのである。さらに、発問のタイプだけでなく、クラス全体の学習者の学びの実態を振り返り、授業において彼らの学びを引き出すにふさわしい問い方の吟味を重ねて授業実践に臨んでいることがわかる。

②〈記述解答の添削〉は、授業の展開における工夫として取り上げられた。

〈授業中の工夫って、まあ、工夫ちゃうほど、のものではないかもわかりませんが、あの、生徒に、まあ、とにかく、考える力をつけさすちゃうのが目標なんで、まあ、僕が正答を前に書いて答えあわせしろという形ではなくて、まあ、子どもに書かして、それをみんなの前で添削すると、記述解答の添削を、まあ、合間合間に、1時間に1箇所ぐらい、まあ入れやろというのが、まあコンスタントに取り組んでいる、まあ、工夫と言わんと思いますけど、まあまあ、そういうことぐらいですかね。〉

〈記述解答の添削〉とは、教師が、学習者の思考過程と結果に寄り添い、場合によっては、それらの修正を図る行為である。教師が予め用意した正答を示し、学習者がそれを教材文の正しい読みとしてそのまま受け入れるような場合と比べて、学習者の考える活動は賦活される。それは、解答だけでなく解答に行き着く過程をも併せて学びの対象とせざるを得なくなるため、学習者にとって、教材文に関わり試行錯誤しながら読みを生み出す活動が必然的に増えるからである。

③〈1時間で黒板1枚分(のボリュームの板書……筆者補足)〉を心がけているわけであるが、その板書内容について次のように語る。

〈確かにまあ黒板1枚書く中で、意味が分かる(教材文のことは表面的な意味が理解できる……筆者補注)というレベルでメモ書きしておきたいことも当然書いてありますし、えー、ここから先は自分で考えやっていうふうな発問だけを書いて、そのあと、もう、僕が書いてないというふうな部分もあったりするんですけど、(中略)中には、その、生徒に解答を委ねたこととか、あの、生徒に書いてもらうて添削したこととか、あの、複数の答えを書いて、まあオープンエンドにしたこととか、〉

発問だけでその解答は板書しない、〈記述解答の添削〉に関わる板書をする、複数の解答を板書する、これらの内容が、教材文の読みを〈考えるレベル〉に高

めるために行っている、先生の板書内容である。板書にも、教師が提示する1つの正答を無批判に受け入れるのではなく、学習者自らが試行錯誤しながら考える活動を促す仕掛けが施されている。

これら、①〈発問の仕方〉、②〈記述解答の添削〉、③〈1時間で黒板1枚分(のボリュームの板書)〉といった方法的知識は、いずれも教材文の読みを〈考えるレベル〉に高めていくための知識として相互に連動した関係として位置付けられる。考える活動のきっかけとなるようなタイプの発問によって考えるきっかけを与えられた学習者は、〈記述解答の添削〉場面において、クラスメートの反応に触発されつつ、再度、自らの思考を振り返ることになるであろう。さらに、X先生の板書を目にするによって、考える活動を具体的に進展させたり、自らの思考を修正したり、未知の発見をしたりするであろう。いずれにしても、学習者が、教師の正答に依存して考える活動を停止してしまわぬよう、方法的知識に工夫を凝らしていることがわかる。

4.2.1.2. 方法的知識獲得の背景

これらの方法的知識は、教育学等の学問研究の成果として確立された教授法を恣意的に選択して導き出されたものではなく、X先生自身の授業実践経験を基盤として確立された知識である。そして、これらの方法的知識は、過去の授業実践における蹉跎経験、および、その蹉跎経験を淵源とする国語科授業理念に裏打ちされた知識である。

4.2.1.2.1. 授業実践における蹉跎経験

そこで、次に、上述の方法的知識の基盤をなす、先生の国語科授業実践における蹉跎経験について記述・解釈を試みる。

国語科授業実践における蹉跎経験としてX先生が取り上げた事象とその課題解決のあり方は、以下の2点にまとめられる。

①教材文に感情移入し過ぎて、学習者に教師の読みを押し付けるような展開になってしまった経験

教師の働きかけに触発されつつ学習者自身が教材文の読みを考えるのではなく、教師の読みを学習者に一方的に受け入れさせようとする型の授業を、X先生は蹉跎として位置付けている。

〈(国語科授業における蹉跎経験として……筆者補足)あの、やっぱり一番印象に残っているのは、あの「永訣の朝」とか、あういう詩をする時に、自分の感情移入が強すぎて、あの、生徒にとって、まあ、鬱陶しがられたんちゃうかと、その、「この作品ってどうでしょう？すばらしいでしょう？」って、こう、先に言われてしまうと、子どもらが鑑賞する自由とか余地を奪ってしまうやろなと、だから、もう、この教材はええ教材やから、きっちり教えきつたらなあかんのやと思って、力入り過ぎて、まあ、今風のことで言ったら、うざかったんやろな、子どもらにとっ

ては。だから、心配したことって言うたら、感情移入し過ぎて、ちょっとまあ、あの、くどかったり、押し付けがましい展開になったことがあるのと、(中略)(先生が教材文に感情移入した授業をした時の生徒の様子は……筆者補足)どんどん静かになっていきましたね。あの、なんか、自由な意見というか、まあ、発問して自由に、こう、コメントできるような雰囲気というか、空気を奪ってもうたんやろな、今やから、ある程度、こうやってことばで説明できるんですけど、その当時は何で静かになっているかもわからんし、っていう状況やったんですわ。〉

こうした正答伝達型の授業が蹉跎経験たり得る理由を、先生は学習者の学びの停滞に見出している。つまり、〈どんどん静かになってい〉く学習者たちから、〈鑑賞する自由とか余地を奪ってしまう〉、〈自由な意見とか、まあ、発問して自由に、こう、コメントできるような雰囲気とか、空気を奪ってもうた〉ことによって、考えながら教材文を読むという学びを停滞させてしまったことが蹉跎たり得る理由であると分析的に語っている。

そして、この蹉跎経験克服のための取り組みとして、〈淡々〉とすることの重要性を次のように語る。

〈よく、あの、まあ、俳優さんなんか、教科書の朗読とかする時には、淡々と読みはるわけですね、で、ほくら、まあ、小学校の時から、たとえば、クラスで劇しますよだったら、本読みしますよって言うたら、感情こめてかき括弧のとこは読むんやみたい、そんな気持ちで大きくなってきた部分ってあると思うんですけど、実際、その、人に何かを、こう、伝えようとする時に、あの、淡々といくことで相手に、その、たとえば、読解とか思考やとかをこう委ねていくとか任せていくというようなことをしようと思ったら、ある程度、そういう淡々とした感じっちゃうのはいるんかなあと思うんです。たとえば、あの、ほんとうに、一つ目のさっきの失敗例につながっていくんですけど、あんまり、こう、自分の中で盛り上がり過ぎない、押し付けがましくならないように、あの、比較的まあ、冷静に教材と向き合うようになると、(中略)淡々とシビアにいく感じっていうのは崩したらあかんのかなと、(中略)たとえば、自分が、まあ、大学で勉強してきたような知識なんかを伝えきらないとか、(中略)何か、こう、習うたら教えたなってきた、たぶん、そういうのを言いたなってきたら、あ、冷静さを欠いてきたなと(中略)これはもう好きな者の趣味の領域に入ってきたと、いうふうなあたりで、はっと気づきますね〉

学習者に〈読解やとか思考やとかをこう委ねていくとか任せていくというようなことをしようと思ったら〉、教師である自分が教材文に〈淡々〉とした態度で向き合うことが必要であり、それは、〈大学で勉強してきたような知識なんかを伝えきらない〉という行為に具体化できるとして、先生は自身の蹉跎経験克服の見通しを立てている。

②学習者の発言を生かしきれないまま教師主導で授業を展開した経験

発問に対する学習者の発言を、教師の準備した読み

に近づけるように修正し過ぎてしまった経験をも先生は蹉跌経験として振り返る。

〈自分の中で、その、許容できる範囲、まあ、たとえば、発問した時の答えとしても、あの、許容できる範囲っていうのが、まあ、さじ加減がわからなかったの、些細なことでも訂正したりとか、改めさしたりとか、みんなの中で、こう、発問の答えをやり変えてしまう、でまあ、こっち主導(教師主導……筆者補注)で、あの、意見を要約してしまうというか、特に黒板なんか書くときに、せっかく生徒に当てて答えてもらうのに、そういうまあ、ことばをうまく生かしきれずに黒板にまとめてしまうとか、そういうのはやっぱり、始めのうち(=教職に就いた当初……筆者補注)は多かったように思いますね、今から思ったら(中略)(生徒の発言を生かしきれずに教師主導で授業を展開していた当時における……筆者補注)子どもらは、そういうことに慣れとったですね。そういう、ある程度、先生らがまとめてくるやろうと(中略)どっちかっていったら、子どもらは、比較的すんなり、あの、自分の言うたことが、ある程度、美しいコンパクトな日本語になって板書されていきやるのを、つい普通にというか、ごくごく自然に受け止めとったなあというふうに思いますね(中略)逆に言うたら、ある程度、こう、粗雑な言い方をしても、先生がまとめてくれるんやというふうな感じになっとなったんかもわからん。だから考える授業というふうに、まあ、スローガンをあげる中で、掲げる中で、ひょっとしたら、まあ、自分がしやることは考えさそうと思っても考えるきっかけを奪っていた、〉

先生は、学習者の発言を教師の読みに合う形に歪曲してしまう授業展開を蹉跌経験として位置付けているわけだが、そのような位置付けをするのは、学習者の学びが停滞してしまうからである。こうした授業展開では、学習者は教師の正答に依存してしまい、〈考えさそうと思っても考えるきっかけを奪って〉いるといった問題状況が発生すると、先生は見極めている。

そして、この蹉跌経験克服のための取り組みとして、先生は、発問に対する学習者の反応を評価する際の〈許容範囲〉を広げることで対応している。

〈あの、まああんまり、その、細かすぎるような添削とか、訂正とか、まあそりゃあどうしてもねえ、あの、大筋に関わるような肝心なことだったら直さなあかんと思うんですけど、比較的、あそうか、そんなん思ったんやねというふうな、受容というか、そういう受け止め方の、まあ許容範囲っていうのを広くしようと、まあ、心がけてきた。それはまあ、あの、まあ、読みの複数性というか読みがいろいろあることを、まあ、むやみに認めるつもりではないんですけど、比較的、まあ、その子が受け取った、その子なりのボキャブラリーで表現した答えやから、ある程度尊重せなあかんというふうな、あの、許容範囲っていうのが広がってきたかなあと思うんですけど〉

先生は、学習者の反応を評価する〈許容範囲〉が狭かった当時における学習者の様子を、〈ある程度、こう、粗雑な言い方をしても、先生がまとめてくれるんやというふうな感じになっとなったんかもわからん〉と

分析し、教師のまとめに依存して考えることをしきれない学習者に課題を感じている。そうした学びの状況の中で、先生が、学習者の反応を評価する〈許容範囲〉を広げているのは、自分の発言が尊重されるのだという自覚を学習者に持たせることにより、結果として学習者自身の考える活動を賦活することにつながると考えたからである。

①②の蹉跌経験から、X先生は、学習者の学びの状況と関連させながら、ある教授方略の適否を省察していることがわかる。つまり、学習者が教材文に主体的に向き合い自らその読みを考え出そうとする思考活動の伴った学びが実現できていない状況を見極め、その原因を先生自身の教授方略に起因させて省察を試みているのである。

4.2.1.2.2. 蹉跌経験を淵源とする国語科授業理念

上述のような蹉跌経験とその克服過程を経て、国語科「読むこと」の領域に関わるX先生の授業理念(理想的な学習者像)が確立される。先生の国語科授業理念は、文章の梗概をつかむといったような表面的な教材文理解を超えたレベルでの教材文理解を目指すところにある。それは、抽象的・概括的に概念化するとすれば、学習者一人ひとりが、教材文を端緒とした思考活動を展開することによって、教材文の内容に知的好奇心を抱き、結果として、諸々のもの・ことに対する知見を高めることを目指すということになる。

国語科「読むこと」の領域の授業を通して、先生は、〈本を読んでおもしろいと思う〉学習者を育てたいということを、はじめに語り出された。

〈一番入口のところで思うのは、読んでて、本を読んでおもしろいと思うかどうか(中略)自力で、ある程度まあ、量のあるものを読んでいく時に、おもしろみを感じられるように、たとえば、まあ、あの、こういう、まあ、オーソドックスな教材の中から、読むときのおもしろさを感じるポイントってどこかとか、作品を味わう鑑賞のポイントってどこかというふうな勘所をつかんでももらいたいなと、たとえば、あの、『羅生門』の「下人」であれば、途方に暮れてから、あの、その行為に至るまでの、その、いきさつというか、葛藤みたいな部分とか、(中略)作品を味わうときに、どんなところに注意して読んだら作品としておもしろく読めるかというふうなところが一番入口として思うことですね。(中略)(作品を読むおもしろさについて、小説の場合……筆者補注)これから生徒たちが直面するであろう、いろんな、まあ、挫折であるとか、トラブルであるとか、悩みとか葛藤みたいなものに、近いというか、そういうものを教材とした、まあ題材としたような小説を読んで、たとえば、まあ、あの、親近感を抱くとか、で、まあ、あの、一応まあ自分よりも先に悩んだ人のモデルケースとして、あの、あ、こういうふうな時に人はこうやって悩むんやなと、というふうな、自分よりもちょっとまあ身の丈何センチか上の大人の姿みたいなものを読むところがおもしろいんじゃないかなと思うんです。(中略)(他方、評論を読むおもしろさに

ついて……筆者補足)評論を読む楽しみっちゃうのは、常に生徒にも言うんですけど、まあ、新しい視点を獲得できる、まあ楽しみやと、(中略)評論をたくさん読みためていくことによって、自分の中に読みためていくことによって、たとえば何かものを書かんなん、小論文を書かんなんとか、人前でしゃべらなあかんという時に、自分がこれまで持ち得なかった新しい視点を、まあもたらしてくれるのが評論やと。だから、あの、いっくらまあ自分で一生懸命悩んでも新しい視点ってなかなか出てきいへん、何かその触媒となるものというか、触発されるものがあるわけで、その触発されるものとして評論を使うてくれと、まあ言うんですけど。>

〈本を読んでおもしろいと思う〉ためには、作品をおもしろく読むための読み方に自覚的になる必要がある。そこで、先生は、〈読むときのおもしろさを感じるポイントってどこかとか、作品を味わう鑑賞のポイントってどこかというふうな勘所をつかんでもらいたいな〉と語る。そして、文章を読むおもしろさについて、小説であれば、人生の〈モデルケース〉に気づく、また、評論であれば、〈新しい視点を獲得できる〉ところに、それぞれのジャンルに応じたおもしろさがあると考えている。

先生は、教材文をおもしろく読むためのプロセスとして、考える活動を重視している。新年度初めに配付する授業開きプリントには「考える現代文」という見出しが掲げてあるくらいである。考える活動の具体は、次の語りに表れている。

〈この授業の中では、最初のうちは、あの、僕が君たちの心の中の声になって、君たちに授業の中で発問という問いかけをしていくと。君らは答えていけばいいと。それがいずれ僕らの手を離れて、自分らで自己内対話(自分に問いを投げかけ、それに自分で答える思考活動で、中村雄二郎『哲学入門』から影響を受けた……筆者補注)ができるようになったら、まあそれが国語の、高校生の3年間の国語の、まあ最終的な目標ですよと……〉

教材文に関わる問いを生み出す、そしてその問いに答えるという、考える活動を学習者自ら展開できるようにする。その結果として、小説や評論といった文章のジャンルに応じた知的おもしろさを発見する。

このように、X先生の国語科授業理念は、教材文の読み方に関わる領域と、その読み方によって教材文の読み(おもしろさ)を見出す領域とが統合されたものとなっている。

4.2.1.3. X先生の事例の考察

X先生の国語科授業の特徴は、1:学習者が自ら思考し、2:その思考の結果を自らのことばで表現しようと努める、そうした学習場面の創造に工夫を凝らしている、という点に集約できる。そして、その特徴を持った授業を実現していくために、〈発問の仕方〉〈記述解答の添削〉〈1時間で黒板1枚分(のボリュームの板書)〉といった授業展開に関わる方法的知識が磨かれ

ている。

ただ、これらの方法的知識は、偶発的に選択されたものではなく、習熟せざるを得ない必然性があった。先生の場合は、教師である自分自身が前面に出過ぎて、学習者自身が思考し発言する環境を整えることができなかった経験を国語科授業実践における蹉跎として位置付けている。そして、その結果、教師の答えに依存するのではなく、学習者自身が主体的に考えることによって〈本を読んでおもしろいと思う〉ことができるような国語科授業を理念として抱くようになる。教師の答えに束縛されることなく、学習者自身が自由に思考し発言できるようにしなければならない、そうした強い思いの中で意識的に習熟した代表的な方法的知識が先に取り上げた、〈発問の仕方〉〈記述解答の添削〉〈1時間で黒板1枚分(のボリュームの板書)〉なのである。

したがって、先生にとっては、抽象化されたこれらの方法的知識そのものが重要であるわけではない。つまり、これらの方法的知識が蹉跎の克服と理念の実現に結びついているからこそ、授業実践の中で有効に機能しているという事実、さらには、蹉跎の克服と理念の実現を図りたいという先生自身の教師としての思い、そうしたことを背景として始めて授業展開に有効な方法的知識が生み出されるという、授業実践知の特質を理解しなければならないと考える。

4.2.2. Y先生の事例

4.2.2.1. 方法的知識の具体

Y先生は、教師が主導する形態の授業を中心としつつも、グループでの学び合いを主体とする形態の授業や、学習者のプレゼンテーションを取り入れた形態の授業にも積極的に挑戦している。先生の場合、授業形態は、時と場合によって異なることがあるものの、ただ、国語科「読むこと」の領域の授業において目指している授業像は、ある程度、明確化されている。理想の授業は、学習者一人ひとりが思考・表現し、さらに、学習者同士で表現が交流される授業である。そうした理念の授業を実現するための方法的知識として、先生は、さまざまな知識を駆使しているわけであるが、とりわけ象徴的な知識として、発問と学習者の発言の受け止め(=評価)がある。先生の授業の場合、教師主導の授業であっても、グループ学習主体の授業であっても、発問と学習者の発言への評価は必ずなされる。これらの方法的知識について、次のように語られた。

①発問

〈私は、(中略)やっぱり、どんな話(=教材……筆者補注)でも、こう、やっぱり全体像は必ず見るというか、その、発問の、こう、位置っていうか、(中略)それは結構意識しますね。だから、やっぱり、軽い重いも当然ありますし、で、それこそ生徒に時間をとって考えさせるところと、まあ、もう、つい口頭でやりとり

して、もう書く(=板書する……筆者補注)ってだけのものもあるので、だから、やっぱり発問は前から順番(=教材文に書かれている順番……筆者補注)じゃなくて、やっぱり全体を見て組み立てようにはしているつもりですけど……。>

先生の発問の特徴は2つある。ひとつは、容易に答えられる発問と熟考を要する発問と、レベルの異なる発問を準備する点である。もうひとつは、教材文の表面的な意味を、書かれている順に確認するだけの発問の流れではなく、教材文全体を見通しつつ、教材文の部分的理解に関わる発問を積み重ねて教材文全体の理解につなげるといったような、思考を要する度合いの異なる発問の組み合わせを意識しているという点である。

②学習者の発言の受け止め(=評価)

<確かに、それは自分も意識していて、基本的に、明らかに間違いなもの以外は否定はしないです、確かに。で、まあ、なんでそう思ったのっていうのを聞きますね、まあ、もしずれてあったとしても。で、例えば、答えとしては、ずれていても、その発想の過程の中で、そんなに、こう、ずれてないっていうか、スタートは、いい気づきだったりするので、そこに戻るようにはしています。(中略)(それは、答えがずれていた生徒とやりとりをするのかという筆者の質問に対して……筆者補注)そうです。そうです。とか、その子が無理だったら、他の子に代わって、こう予測してもらったりもすることはあります。>

先生の授業は、学習者の発言を生かしながら展開する。そして、発問に対する学習者の発言は、受容的に受け止められる。また、発問に対する発言としてふさわしくない発言の場合は、学習者の思考の軌跡に寄り添った受け止め方をしているという点が特筆できる。

これら、①発問、②学習者の発言の受け止め(=評価)といった方法的知識は、学習者が自分の力で教材に関わり、思考した結果をことばで表現し、それを教室で交流させる授業を実現させるために、互いに連動している。学習者は、レベルの異なる発問によってできるだけ少ない抵抗で教材文に関われるよう、仕向けられる。それとともに、発問の答えに対する先生の評価を聞き、それまでの思考を振り返り、正しさの確認や軌道修正を行う。このような思考活動の連関により、授業は展開されている。

4.2.2.2. 方法的知識獲得の背景

Y先生の方法的知識もX先生同様、過去の授業実践における蹉跌経験、および、蹉跌経験を淵源とする国語科授業理念に裏打ちされた知識となっている。

4.2.2.2.1. 授業実践における蹉跌経験

Y先生は、グループ学習においてクラスメートとの関係が築けない学習者が学びに向き合えなかった経験、学習者が授業中に眠るなどして、学びを遂行させることができないまま授業を展開しなければならなかった経験を、蹉跌経験として取り上げられた。

Y先生の国語科授業実践における蹉跌経験と、その課題解決のあり方は、以下の2点に分類される。

①グループ学習において、学習者たちの人間関係のひずみが表面化し学びを停滞させてしまった経験

先生は、グループ学習が成立しなかった経験を蹉跌経験として位置付けている。

<教育実習に遡るんですけど、(中略)中学生に当たったんですよ。で、(中略)「自分新聞を作る」っていう表現の活動だったんですかね、をしたんです。(中略)その中で、あの、生徒を泣かせてしまったことがあって、というのは、それは私の把握不足だったんですけど、(中略)人間関係が固まっていなかったっていうか、やっぱり力関係があったりなかったりとかして、あの、生徒の、その、なかなかそういうベア活動とかグループ活動、その時してもらったんだけど、うまく、その輪に入れない生徒がいて授業中に涙してしまったという子が1人出て、(中略)一番大きな、こう、失敗の出発点かなって。でも、それを見た時に、あ、やっぱり、あの、単に授業するのではなくて、当然その子のことをいろいろ知っておくっていうことも大切だし、そういうことをしない上で、安易に、こう、いろんな活動を計画していくっていうのは、それは無責任なことだっていうのはその時に(指導教官から……筆者補注)教えていただいた。>

グループ学習の取り組みを蹉跌経験として位置付ける理由を、学習者の学ぶ姿に見出している。<その(=グループの……筆者補注)輪に入れない生徒がいて授業中に涙してしまったという子が1人出>たということは、その時点で、その学習者の国語の学びが中断されてしまったことを意味する。この現象の原因は、人間関係の歪みにあったと先生は推察している。この経験から、先生は学習活動の計画の前提として、学習者理解の重要性を認識するに至り、次のように語る。

<そうですね、生徒の顔を見るっていったら、おもねるわけではないんですけど、やっぱり生徒の様子を、やっぱり敏感に察知したりとか、授業もそうだけれども、それ以外のところでの、話、会話とか、クラブでの様子とか、で、担任の先生との情報交換とか、そういうものは、当然しておかなければならないことだなあというのはずっと思っています。(中略)もちろん、その、教員間のネットワークっていうのは気をつけてます。(中略)気をつけてますし、だから、生徒の表情がいつもと違ったりすると、お互い話ができるようになっていっているのはしますし、様子がおかしかったら担任の先生に聞いたりとか、(中略)ただ、どうなんでしょう、か、そういう、何か汲み取ってあげなければならない部分と、でも、なんて言うんでしょう、授業の、で、しなければならぬ、どんな、生徒がどんなコンディションであっても、厳しく言わなければならないところもありますし、だから、やっぱり把握するっていうのは一番心がけてます。>

先生は、グループ単位での学びの環境作りにつながるよう、学習者理解に努めているということである。しかし、それは、学習者の置かれた状況を学習者の立場に立って共感的に理解するというにとどまらず、国語科授業におけるねらいや学びの実現に向けた学習

者理解なのである。国語の学びが少しでも進むよう、最善のグループ学習を実現させるための環境整備の一環としての学習者理解に気を配っている。

②教師主導の授業で、学習者を学びに向き合わせることができないような展開になってしまった経験

もう1つの蹉跎経験は、学習者の学びを引き出せないまま教師主導で授業を展開した経験である。

〈やっぱり、よく寝てくれる授業をしてしまった時とか、(中略)(その原因は……筆者補足)やっぱり、生徒が自分で考えようと思うきっかけを与えないまましゃべってしまうとだめだなんていうのは……。それを失ってしまうと、どこ吹く風になって、もう、つい(黒板を……筆者補足)写す、おもしろくないから休憩するとか、(中略)悪い生徒じゃないんで、べらべらしゃべったりとかはしないんですけど、まあお休みしたりとか、きょうきょうしたりとか。〉

学習者が〈よく寝てくれる〉〈お休みしたり〉〈きょうきょうしたり〉といった、国語の学びに集中できない状況を作ってしまったことを蹉跎経験として位置付けている。こうした現象が生まれる原因について、先生は、教師が主導するという授業形態そのものに原因を帰属させるのではなく、〈生徒が自分で考えようと思うきっかけを与えないまま〉教師主導で授業を遂行するといった授業展開のあり方に原因があるのとらえている。この蹉跎を克服するためには、学習者を学びへと駆り立てる授業場面作りが課題となるわけだが、先生は、発問と、それに対する学習者の反応の交流を重視している。

〈(考えるきっかけを与えるために……筆者補足)いつもいつも深く考えてもらうことはちょっと難しいと思うし(中略)でも、たとえば、この時間で、ぜひこは考えてほしいって質問については、発問をする、全体にする時に、なるべくは、その、答えに移る前に、何らかの発言がいろんなところから出るようにしたいなあとは思ってるんです。(中略)聞いた上で、じゃあ自分なりの答え作ってみようかって、したいなあっていうのはいつも思いますねえ。その大事な質問に関しては。〉

学習者が教材文に向き合って考えを進めるためには、きっかけが必要である。先生の場合、考えるきっかけは、教師による発問と学習者同士での意見交流である。教師によって提示された問いの答えを追究する、他の学習者の意見に触発されて自分の意見を再考する、といった考える活動を賦活させることによって、学習者を学びに向き合わせようと試みているのである。

4.2.2.2.2. 蹉跎経験を淵源とする国語科授業理念

Y先生が取り上げた2つの蹉跎経験に共通することとして、いずれの授業実践経験においても、学習者が学びを頓挫させてしまっていることが指摘できる。先生の働きかけにもかかわらず、学習者が学びを遂行しない授業像が想起される。先生は、そのようなつまづきを土台としながら、学習者の学びを引き出す授業を

理想とするに至る。先生は、理想の授業像について、次のように語る。

〈ひとつは、その、生徒自身が自分の頭を使う、で、自分のことばを使って考えて、で、それを、まあ表現する、まあことばですかね、として、こう編み出して、それを他の人にも発信していく、で、それを聞きながら、まあ他の子が、まあ自分の意見と、まあ、照らし合わせながら、やっぱり知らなかったことに気づいたりとか新しい観点に気づいたりとか、もしくは、まあ自分が今まで思っていたことを、まあ時には修正したり深めたりできるような、まあ、ものができたらいいなと思うんです。で、もうひとつ(中略)やっぱり周りの集団にもすごく左右されると言いますか、何か、その、たとえば、意見を言っても大丈夫だとか、受け入れられる、何を言っても認めてもらえる関係作りとか(中略)個人の活動もそうだし、やっぱり周りとの、よりよい関係っていうか、を、こう作り上げていくことも大事なあとというふうに思います。〉

先生の理想とする授業は、一人ひとりの学習者が、自ら思考し、その思考の成果としてのことばを学習者同士で交流し合うことによって、ものの見方を発見・修正できるような状態に導く授業である。そのような授業では、学習者個々の学びだけでなく、学習者同士の学び合いが教室の中に創り出されていなければならない。そのような理想の教室を創り出すためには、学習者個人の学びのみならず、学習者相互のことばによる関わり合いがなされることが必要であるため、上の語りでは学習集団作りの重要性をも取り上げているのである。

また、国語の学びを通して育んでいきたいと考えている理想の学習者像については、次のように語る。

〈(国語の学びを通して目指すのは……筆者補足)自分が生きていくということに関わる、ひょっとしたら自分の弱い部分とか、こう、場合によっては触れられたくないところもあるかもしれないけれども、やっぱりそこに向き合えたりとか、で、もしくは、その、自分と自分がある世界との関係を考えてみるとか、(中略)というふうには思うんですけど…〉

自らの思考と表現、そして、学習集団におけることばの交流による学びを通して、先生は、自分を含めた世界に積極的に関与していこうとする志向性を持った学習者を育てていくことを目指している。

Y先生の場合、文章の読み方というよりは、文章を読むためにはどのような学びを展開していけばよいのかという学習形態に重点を置いた理念を持っている。そして、時と場合に応じて異なる、理想的な学習形態で学んだ学習者が、教材文のテーマに関わる世界に対して積極的に考え関与しようとする姿勢を持つようになることを期待している。

4.2.2.3. Y先生の事例の考察

Y先生の場合、教師による主導、学習者相互の学び合い、学習者によるプレゼンテーションと、表面的に

は多様な形態で授業が実践されている。しかしながら、これら多様な形態の授業を支える方法的知識は、むやみにレパートリーを増やす方向ではなく、発問と学習者の発言の評価のあり方といった2つの知識に焦点を絞って工夫を重ねてきたという経緯が認められる。

これらの方法的知識が経験を通して磨かれてきた背景には、蹉跌経験がある。先生の場合、授業実践におけるつまづきの要因は、1：学習者理解の不徹底、2：学習者の思考を促すきっかけ作りがなされていなかったこと、であった。そして、そうした経験に基づいて生み出された授業理念は、学習者を的確に理解した上で良好な学習集団を作り、かつ学習者自身が自ら考えようとするきっかけが用意されている授業、であった。

授業は、そもそも、学習者を十分に理解した上で、理想の授業像と照らし合わせて、その内容と方法が計画・実践されるものであり、教育実習生などの経験の浅い教師が、知識として手に入れた方法的知識を、何ら必然性のないまま活用するというものではない。学習者の学びの文脈や教師の理想からかけ離れたところで、方法的知識だけが無作為に選択されて場当たりに授業が実践された場合、学習者の学びを十分に引き出す授業となる保証はない。先生の語りを見る限り、授業展開に関わる方法的知識は、蹉跌経験と、それに起因する理想の授業像と緊密に結びついていることがわかる。それは、授業実践における蹉跌経験を思慮深く受け止め、その経験を拠りどころとして授業理念を明確にイメージ化できているからである。

5. 研究のまとめ

国語科授業実践において、教師は、授業展開に関わる多種多様な方法的知識を運用しながら授業を展開する。また、授業方法に関する理論書や授業実践報告を見る限り、授業展開方法に関する知識は膨大な数にのぼる。したがって、教師の授業実践知の概念化を、授業展開に関わる方法的知識に絞って行おうと試みても、整理がつかないおそれがある。つまり、優れた教師の卓越した授業実践知をとらえる際に、ある1時間の授業を参観するなどして、どのような方法で授業が実践されているかを平面的に分析するだけでは、不十分だということになる。教師は、学習者の実態をはじめとする諸々の状況を見極めつつ、多様な方法的知識を、時と場合に応じて使い分けるなどして実践に臨んでいるからである。ある教師の授業が、学習者の学びを引き出す優れた授業だと評される場合、発問等の授業計画や授業展開のさせ方といった方法的な側面のみが注

目される傾向があるが、優れた授業というものは教授に関わる方法だけが優れていれば実現できるものではない。個々の教室における学習者の実態に基づいた個別具体的な学びの文脈を教師が的確に見極め、その文脈と教師が保有する授業理念とを結び合わせたところから導き出される必然性をもった授業実践知だからこそ、授業の卓越性が保証されるのである。

本研究で取り上げた2名の国語科教師の場合、方法的知識自体はそれほど特異なものではない。しかしながら、各々の教師が卓越した国語科授業を実践できているのは、そうした方法的知識を必然的状況のもとで選択運用していたからである。その必然的状況とは、学習者の学びを引き出しきれなかった授業実践における蹉跌経験を省察し、その経験を土台とした授業理念の構築に努めたという事実によってもたらされたものである。

【注】

- 1) 佐藤学(1997)『教師というアボリア——反省的实践へ——』世織書房 p.173.
- 2) 宮崎清孝(1998)「心理学は実践知をいかにして越えるか——研究が実践の場に入るとき」(佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭著『心理学と教育実践の間』東京大学出版会 pp.68-69.)「実践者の実践知は常に実践の場の全体へと向かう。教材の内容、それに対して子どもが行う認知過程といった教材理解の側面についての知識のみならず、個々の子どもの一般的な知的状態、個々の子どもの自己表現の仕方、他の子どもとの関係の持ち方など、抽象的な「子ども」ではなく目の前で生きている子どもの全体についての知識がそこには存在する。(中略)ここでは、状況の中にある実践者が引き受けなければならないものが状況の全体性であるという性質に特に注目して、全体性と名づけておこう。」
- 3) 秋田喜代美(1992)「教師の知識と思考に関する研究動向」(『東京大学教育学部紀要』第32巻)
- 4) 秋田喜代美(2004)「熟練教師の知」(梶田正巳編著『授業の知——学校と大学と教育革新』有斐閣 p.192.)
- 5) 藤原顕(2007)「教師の語り——ナラティブとライフヒストリー」(秋田喜代美・能智正博監修 秋田喜代美・藤江康彦編『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書 p.350, p.337.)
- 6) 桜井厚(2002)『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』せりか書房 pp.30-31, p.34.
- 7) 桜井厚(2006)「ライフストーリー・インタビューの意義と方法」(『言語』第35巻第2号大修館書店 p.62.)

付記：本研究は、平成19年度文部科学省科学研究費補助金(若手研究B 課題番号：19730548)による研究成果の一部である。